

# **UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO-LAMBAYEQUE**

**ESCUELA DE POST GRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS**

**“CONTEXTUALIZACIÓN DE UN MÉTODO DE LECTOESCRITURA  
PARA SUPERAR LA LIMITADA PRONUNCIACIÓN EN EL LENGUAJE  
ORAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA Nº 81739 DEL CASERÍO DE CASHORCO, DISTRITO DE  
CHUGAY, PROVINCIA DE SÁNCHEZ CARRIÓN, REGIÓN LA  
LIBERTAD, EN EL AÑO 2011”**

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**

**AUTORA: Lic. RODRIGUEZ LEDESMA ETHEL ZARYDELLIZZETH**

**ASESOR: Dr. MANUEL ANTONIO BANCES ACOSTA**

**HUAMACHUCO – PERÚ**

**2014**

## TESIS

**“CONTEXTUALIZACIÓN DE UN MÉTODO DE LECTO ESCRITURA PARA SUPERAR LA LIMITADA PRONUNCIACIÓN EN EL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 81739 DEL CASERIO DE CASHORCO, DISTRITO DE CHUGAY, PROVINCIA DE SANCHEZ CARRIÓN, REGION LA LIBERTAD, EN EL AÑO 2011”**

.....  
Lic.Ethel Z. Rodriguez Ledesma

**AUTORA**

.....  
Dr. Manuel A. Bances Acosta

**ASESOR**

**PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PARA OPTAR EL  
GRADO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**

**APROBADO POR:**

---

**Presidente**

---

**Secretario**

---

**Vocal**

## **DEDICATORIA**

**A mis queridos y amados hijos  
Freydinson, Tatiana y Deelamith;  
quienes son mi inspiración y  
apoyo para seguir progresando  
en mí labor profesional al  
servicio de la niñez estudiantil,  
puesto que ellos son la  
esperanza de nuestro querido  
Perú.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios

por darme la fortaleza y oportunidad de no decaer en el camino elegido.

A mi familia,

sabiendo que no existirá una forma de agradecer toda una vida de sacrificios y esfuerzos quiero que sientan que el objetivo logrado también es suyo y que la fuerza que me ayudo a conseguirlo fue su apoyo.

A mis maestros

por su dedicación, empeño y sacrificio que implica la loable labor de la docencia y sobre todo por estar siempre prestos a compartir sus experiencias en especial a nuestro asesor DR: Manuel Antonio Bances Acosta.

A mis alumnos de primer grado,

Por permitirme desempeñar este proyecto de investigación científica, brindándome su amistad y respeto.

A todas las personas,

Que directa e indirectamente influyeron para la culminación de esta Tesis.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMIENTO.....</b>	<b>5</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>6</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>I. CAPITULO :</b>	
1. ANÁLISIS DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN RELACIÓN A LA LECTOESCRITURA EN EL NIVEL PRIMARIO.....	13
1.1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.....	13
1.2. CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL DISTRITO DE CHUGAY.....	13
1.3. CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CASERÍO DE CASHORCO.....	14
1.4. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA?.....	16
1.5. ¿CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE? .....	17
1.6. METODOLOGÍA UTILIZADA.....	17
2. MÉTODOS SINTÉTICOS.....	17
2.1. MÉTODOS ALFABÉTICOS.....	18
2.2. MÉTODO ECLÉCTICO.....	18
2.3. MÉTODO FONÉTICO.....	18
2.4. MÉTODO ALFABÉTICO.....	19
2.5. MÉTODO SILÁBICO.....	20
2.6. MÉTODOS ANALÍTICOS O GLOBALES.....	22
2.7. MÉTODO DE LA PALABRA.....	22
2.8. MÉTODO DE FRASE.....	23
2.9. MÉTODO DE CUENTOS.....	23

2.10. MÉTODOS MIXTOS O ECLÉCTICOS.....	25
2.11. MÉTODO DE PALABRAS NORMALES.....	26
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.....	28
2.1.- ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	28
2.2. BASE TEÓRICA:	
2.2.1 Etapas en el reconocimiento de las palabras.....	29
2.2.2. Etapa alfabética.....	30
2.2.3. Etapa ortográfica.....	31
2.2.4 Desarrollo de los procesos superiores.....	34
2.2.5 Procesamiento sintáctico.....	35
2.2.6 Desarrollo del aspecto semántico .....	35
2.2.7 Requisitos para aprender a leer .....	37
2.2.7.1 Concepto de madurez lectora.....	38
2.2.7.2 Segmentación fonológica.....	40
2.2.7.3. Factores lingüísticos.....	41
2.3. PROCESO LECTOR DESDE EL ENFOQUE INTERACTIVO	
Fases para enseñar a leer en castellano.....	42
2.3.1 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	43
2.3.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	44
2.3.3 LA LECTURA COMO UN PROCESO TRANSACCIONAL.....	46
2.4.- BASES CONCEPTUALES.....	47
2.4.1LECTOESCRITURA.....	48
2.4.2. PROCESOS DE LA LECTOESCRITURA.....	49
2.4.3. ETAPAS DEL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA.....	49
2.4.4. COMPRENSIÓN EN LA LECTOESCRITURA.....	54
2.4.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA LECTOESCRITURA.....	57
2.4.6. NIVELES DE	
LECTOESCRITURA.....	60
2.4.7. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR LA	
LECTOESCRITURA.....	61

2.4.8. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LOS LOGROS DE APRENDIZAJE.....	64
2.4.9. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	65
CAPÍTULO III	
RESULTADOS EMPÍRICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	67
3.1. RESULTADOS EMPÍRICOS.....	67
CAPÍTULO IV	
4. MARCO METODOLÓGICO.....	67
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	67
CONCLUSIONES.....	68
RECOMENDACIONES.....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXOS.....	71



## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación denominado “Contextualización de un método de lecto escritura para superar la limitada pronunciación en el lenguaje oral de los alumnos de primer grado en la institución educativa Nº 81739 del caserío de Cashorco, distrito de Chugay, provincia de Sánchez Carrión, Región La Libertad, se pretende contribuir al mejoramiento de la lecto escritura principalmente en el primer grado, a través de estrategias desarrolladas desde la perspectiva metodológica interactiva.

Entre los resultados obtenidos se puede ver que los estudiantes son tímidos y cohibidos al expresarse en un 90%, por tal motivo tienen una limitada pronunciación en el lenguaje oral y escrito, se utiliza estrategias del acceso léxico: la ruta visual y la ruta fonológica pasando por tres etapas:

“Antes de aprender a leer” (en sentido estricto) El estudiante de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer una serie de palabras escritas a través de la estrategia ideovisual (no decodifica), el niño no lee solo asocia la forma escrita con el significado.

En la etapa alfabética se da la “verdadera lectura” activándose la conciencia fonológica, el estudiante debe aprender y dominar las reglas de conversión grafema-fonema siendo este el aspecto básico lector donde la decodificación implica asignar un sonido (fonema) a cada letra (grafema) realizándose de manera secuencial para facilitar el acceso al léxico siendo el objetivo central del docente en los primeros grados, por ello esta etapa requiere más tiempo de aprendizaje pues aquí es donde se producen los principales problemas en la lectura.

En la etapa ortográfica el estudiante domina las reglas grafema-fonema para convertirse en un lector hábil debe ser capaz de leer globalmente una gran cantidad de palabras a golpe de vista sin decodificación fonológica favoreciendo la comprensión de textos, esto es posible lograrlo con el tiempo y la práctica leyendo una y otra vez la palabra se formara una representación léxico ortográfica de ella. La lectura a través de la estrategia visual-ortográfica permite la comprensión.

El estudiante que no domine la etapa ortográfica podrá leer pero su lectura será lenta lo que le afectara su comprensión.

## ABSTRACT

In the present investigation work entitled "Contextualizing a method of reading and writing to overcome the limited pronunciation in speech of first graders in the school No. 81739 of the village of Cashorco, district Chugay province of Sánchez Carrión, Libertad region, is intended to help improve reading and writing mainly in first grade through strategies developed from interactive methodological perspective.

Among the results it can be seen that students are timid and shy to express by 90%, for that reason have a Limited pronunciation in oral and written language strategies used lexical access: the visual path and the phonological route passing three steps: "Before learning to read" (strictly) Student of four or five years is longer recognizes a series of written words ideovisual through strategy (not decoded), the child does not read only associated with the meaning written form.

In alphabetic stage gives the "true reading" activating the phonological awareness, the student must learn and master the rules grapheme-phoneme conversion being the basic aspect reader where decoding involves assigning a sound (phoneme) to each letter (grapheme) sequentially performed to facilitate access lexical remain a central focus of teachers in the early grades, so this step requires more learning time for here is where the main problems occur in reading. In the orthographic stage the student has mastered the rules grapheme-phoneme to become a skilled reader should be able to read globally a lot of words at a glance without decoding phonological favoring comprehension, it is possible to achieve over time and practice reading one word and again be formed an orthographic lexicon representation of it. Reading through visual-orthographic strategy allows understanding.

Students who have mastered the orthographic stage can read but its reading is slow what affect your understanding.

## INTRODUCCIÓN

La comunicación es parte imprescindible en la historia de la humanidad tanto en su vertiente oral que es la primera que se aprende y utiliza, muy común en todas las sociedades y culturas, posteriormente la escrita, que es más compleja. De este modo se dan cuenta que la comunicación permite conocer quienes nos rodean, cómo lo percibían nuestros ancestros y al mismo tiempo expresar y dejar constancia de cómo lo percibimos nosotros.

Con respecto al ámbito educativo, es común escuchar el comentario de que los alumnos no entienden lo que leen, no saben interpretar, cada vez escriben y se comunican peor, solo se entienden entre ellos. Y es verdad, pues ha aumentado en alfabetismo funcional, las complicaciones y problemas que enfrentan los estudiantes para resolver situaciones relacionadas con la escritura, el pobre vocabulario que utilizan para comunicarse, los conflictos que tienen para expresarse coherentemente, la estrecha relación que existe entre las dificultades del lenguaje y el fracaso escolar, nos lleva a pensar que existe algo en la escuela que no funciona como debe de ser. Por todo esto podríamos considerar que cada vez es más difícil enseñar y cada día más difícil aprender.

En principio debemos descartar que la capacidad de nuestros niños sea menor a la de otros países, que obtienen siempre los mejores porcentajes en cuanto a la lectoescritura. Debemos hacer referencia al papel que la familia desempeña dentro del aprendizaje y el uso del idioma, pues es en la casa donde se recibe la primera educación y es ahí donde los alumnos tienen su primer acercamiento con el lenguaje, ellos aprenden a hablar de manera natural y empírica, sin estar condicionados por la normatividad. Posteriormente, cuando ingresan a la escuela se topan con una serie de protocolos, reglas y estatutos que les complican o dificultan la apropiación de la vertiente escrita y gráfica del idioma, irónicamente, pues el objetivo de éstas es facilitar la apropiación de la lengua.

La formación lingüística de los docentes es uno de los factores a tomar en cuenta por su implicación en el ámbito educativo, dado que son los modelos lingüísticos que deben imitar los alumnos. Podemos considerar que las deficiencias son mínimas pues el conocimiento teórico que se tiene del español no garantiza su capacidad de uso.

Aunque los factores mencionados hasta ahora tienen su influencia en el aprendizaje de la lecto-escritura, falta mencionar otro de más influencia, en cómo se aprende y se enseña la lecto-escritura. Si observamos las clases de español que se dan en la educación primaria, podemos percatarnos que se dedica más tiempo a aprender la normativa y el protocolo del idioma. La ortografía se trabaja en un porcentaje mayor de tiempo y lamentablemente sin resultados exitosos y así se pueden mencionar otros ejemplos.

La lecto-escritura en la escuela se convierte en la reproducción y decodificación gráfica y fonética de símbolos, enunciados y normas gráficas, sin un sentido e intencionalidad que posee la viveza de la comunicación. De esta manera el alumno relaciona el idioma con el libro de texto y las reglas ortográficas. Muy lejos de entender que el idioma es el que utiliza día con día para comunicarse, hablar, jugar, estudiar, aprender; que pueden leer historias divertidas, inventar personajes o explicar chistes con gracia. Pues la lengua no es exclusiva para la clase de español, la utilizamos en todas las áreas de diversas y variadas formas, y por supuesto también lo hacemos en la vida diaria fuera de la escuela. Esta visión del estudio del español lleva a menudo a emitir juicios desenfocados de la capacidad lingüística del alumno. Las Instituciones Educativas tenemos el objetivo fundamental de alfabetizar a los alumnos y este proceso comienza con la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados. La meta de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas es desarrollar las competencias básicas de la comunicación en los alumnos, o sea, desarrollar dominio de las cuatro artes del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir, sin perder de vista que estos componentes son interdependientes entre sí, y deben ser enseñados entre sí.

El maestro debe de guiar (dar instrucciones, corregir, aconsejar) el aprendizaje del alumno que es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir) en el aula. El proceso de aprendizaje de la lecto-escritura debe proporcionar todas las estrategias necesarias para resolver problemas y relacionarse con otras personas de manera eficaz. Considerar que la lengua es un vehículo para el aprendizaje y, por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un aspecto importante que la escuela no puede olvidar. Una vez mencionadas las bondades que nos proporciona un aprendizaje significativo e integral del idioma, así como la influencia que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograrlo, es prioritario centrarnos más en el análisis y mejoramiento de este último pues es la base, ya que no se construye un rascacielos sólido si los cimientos no lo son. Es por ello, la importancia de este documento que busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura que se da en el primer grado de Educación Primaria, ya que éste es el inicio de la carrera escolar de los alumnos.

## **CAPITULO I**

### **I. ANÁLISIS DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN RELACIÓN A LA LECTOESCRITURA EN EL NIVEL PRIMARIO**

**1.1.- UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.** La Institución educativa se encuentra ubicada frente a la plaza del caserío; límites: por el norte con el terreno del Señor Victoriano Laiza Ruiz, por el Sur con el terreno del señor Juan Laiza Ríos, por el este con el terreno del Señor Oswaldo Peña Ríos y por el oeste con el terreno de la Señora María Laiza Ruiz.

#### **1.2.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL DISTRITO DE CHUGAY**

El distrito de Chugay se encuentra ubicado en la provincia de Sánchez Carrión en el departamento de La Libertad a 3, 600 m. s. n. m; su temperatura varía entre los 18°C a 0°C, durante el día y la noche respectivamente; tiene un clima variado, en invierno presenta abundancia de lluvia con presencia de granizo, neblina, etc. en los meses de Enero, Febrero y Marzo; en los siguientes meses hay diferencia por cuanto se percibe la presencia de un clima de luz solar por el día.

En el aspecto sociocultural Chugay presenta una rica variedad cultural, como danzas (pallas, turcos, los emplumados, los indios fieles, las pajaritas), costumbres (florecer, las repúblicas, la trilla, la techa, la siembra de papa, etc.), tradiciones celebración de la fiesta de San Isidro Labrador (parada de gallardete, las yuntas y corrida de toros), lugares turísticos (Pinturas rupestres de Chinac, Cerro el Ushno, Cerro Culantrillo, Pradera La Librera y las Lagunas de Guaguil), platos típicos (el pepián de chocho y el cuy frito), el distrito de Chugay es netamente agrícola por la siembra de diversos alimentos como maíz, trigo, lenteja, arveja, chocho, cebada,

linaza, frejol, papa, ocas, ollucos además de árboles frutales y el cultivo de árboles madereros como el eucalipto y el pino.

### **1.3.- CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CASERIO DE CASHORCO.**

El caserío se encuentra ubicado en la parte sureste del distrito de Chugay limita por el Norte con Ahijadero y Cochabamba, por el Sur Cochas, por el Este Malcamachay y por el Oeste La Libertad, El Olivo y Buena Vista.

El Caserío de Cashorco se formó con la división de los terrenos por la desactivación de la hacienda Cochabamba de propiedad del señor Francisco Pinillos a inicios de la segunda mitad del siglo veinte con el gobierno de Juan Velazco Alvarado.

El Caserío de Cashorco presenta mayormente su población son evangélicos, sus costumbres (las repúblicas, la techa, la trilla, la siembra de papa, etc.), tradiciones celebración de vigilas evangélicas, sus platos típicos (el pepián de chocho, mote pelado y el cuy frito), su actividad económica del caserío es la agricultura y la siembra de árboles madereros como el eucalipto.

#### **1.1.1- INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 81739**

##### **ANTECEDENTES HISTÓRICOS:**

La Institución Educativa empezó a funcionar en el año 1988 con el apoyo de los representantes de la Cooperativa Ghildemeister en una casa comunal en la parte baja del caserío y luego con repúblicas de los padres de familia y comunidad se logró construir dos aulas en la parte alta donde donaron los Señores Juan Laiza Ríos y Oswaldo Peña Ríos para la escuela. Con la gestión del docente Félix Román Rodríguez y padres de familia se logró la creación de la I.E. con Resolución Ministerial N° 001225 en el año 1998 funcionando el primero, segundo y tercer grado de educación primaria con un docente, incrementando un grado más cada año. En el año 2008, la Institución Educativa amplía sus servicios en hasta el sexto de Educación Primaria; funcionando los seis grados con dos docentes uno pagado por la Ugel y el otro por gestión municipal de Chugay. Finalmente para el año



2012 se logró gestionar una plaza más presupuestada por la Ugel de Sánchez Carrión.

## **ESTUDIANTES**

Actualmente la institución educativa N° 81739 atiende a un solo nivel de educación primaria con una población de:

- **Nivel primario:** conformado por un total de 48 estudiantes de los cuales 23 son varones y 25 son mujeres.

## **DOCENTES**

Los docentes que atienden este nivel son un total de 02.

## **MISIÓN**

- ❖ Propiciar una educación integral basada en valores, teniendo como fundamento la búsqueda de la verdad, formando alumnos que sepan afrontar con éxito los retos del futuro, mediante el desarrollo de sus inteligencias múltiples.
- ❖ Propiciar el clima institucional de armonía y buen entendimiento en la comunidad educativa.
- ❖ Fomentar el funcionamiento de la escuela de padres.
- ❖ Tener una adecuada infraestructura institucional de acorde con las exigencias de una educación moderna.
- ❖ Equipamiento moderno acorde a los avances científicos y tecnológicos para el logro de competencias y objetivos estratégicos institucionales.
- ❖ Continúa capacitación al personal docente a fin de brindar una educación de calidad y así contar con un personal eficiente.
- ❖ Estudiantes que egresan con una mentalidad creativa, reflexiva y alta autoestima.
- ❖ Estudiantes capaces de realizar trabajos creativos.

## **VISIÓN**

Somos una Institución que brinda un servicio de calidad en ambientes adecuados y modernos que aspira a convertirse en una institución líder

en la formación de alumnos en el distrito y la provincia Sánchez Carrión. Se orienta a formar estudiantes con capacidades expresivas, creativa, crítica y reflexiva, capaz de resolver sus propios problemas para afrontar con éxito los retos del futuro, con alto sentido de identidad y pertenencia. La institución, asimismo es capaz de contribuir en la formación integral, permanente y liberadora de los alumnos para ser agentes de cambio en la sociedad; y así lograr personas realmente preparadas, capaces de orientar su vida, valorándola y respetándola, con equilibrio emocional y una elevada autoestima. Docentes capacitados permanentemente y PP.FF. que participan, activamente en la educación de sus hijos.

**1.4. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA?** El **problema** que se aborda es el siguiente: Se observa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del primer grado de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 81739 del caserío de Cashorco, distrito de Chugay un deficiente nivel en lecto-escritura expresado en las dificultades que tiene los estudiantes para desarrollar las habilidades de pronunciación y escritura de los textos pues en esta etapa es donde se producen los principales problemas de lectura. Todo lo señalado anteriormente fue lo que determinó el estudio del siguiente.

**1.5. ¿CÓMO SE MANIFIESTA Y QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE?** El objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje en relación a la lectoescritura en el primer grado de Educación Primaria.

**Objetivo General** de la investigación es contextualizar una metodología didáctica participativa basada en un método de lecto escritura para superar la limitada pronunciación del lenguaje oral de los alumnos de Primer Grado de la Institución Educativa N° 81739 de Cashorco, distrito de Chugay, provincia de Sánchez Carrión, departamento La Libertad, año 2011.

Los **Objetivos Específicos** son los siguientes:

- Realizar un diagnóstico situacional a fin de conocer las características de pronunciación del lenguaje oral que presentan los alumnos de Primer Grado de la Institución Educativa N° 81739 de Cashorco.

- Proponer una metodología didáctica para contextualizar un método Cashorquino de lectoescritura en el primer grado de la Institución Educativa N° 81739.

**La Hipótesis** a defender es la siguiente: Si diseñamos una metodología didáctica participativa basada en un método peruano de lectoescritura para superar la limitada pronunciación en el lenguaje oral de los alumnos de primer grado en la institución educativa N° 81739 del Caserío de Cashorco, distrito de Chugay, provincia de Sánchez Carrión, región La Libertad.

## **1.6. METODOLOGÍA UTILIZADA.** Se utilizaron los siguientes **métodos**:

### **Métodos teóricos**

#### **LOS MÉTODOS DE LECTOESCRITURA**

**1. MÉTODOS SINTÉTICOS**, la cual se basa en que los componentes de las palabras (letras y sílabas), constituyen un pilar indispensable para la lectoescritura, deben comenzar con la enseñanza de estos elementos para, después de efectuar numerosos ejercicios, combinarlos con formas lingüísticas de mayor complejidad; se lleva a cabo, por tanto un proceso de síntesis a partir de letras aisladas a sílabas.

**2. MÉTODOS ALFABÉTICOS**, surgida como una reacción del aprendizaje sintético, apoyada en los descubrimientos psicológicos de Ovidio Decroly, y sobre todo, en el sincretismo y la percepción global del niño. Estos métodos defienden la enseñanza: que partiendo de la significación de las palabras, su configuración fonética y gráfica peculiar hacen llegar al alumno, mediante el análisis de sus elementos, al conocimiento de las letras. Entre los métodos analíticos cabe destacar el Método Global de Análisis Estructural y el Método Integral. (Mínjares Uribe Torres, 1978).

**3. MÉTODO ECLÉCTICO**, la cual se caracteriza por una conjugación de los elementos sintético-analíticos, considerando que en la materia de enseñanza de la lectura y escritura se realiza un doble proceso de análisis y

síntesis. Al mismo tiempo, se dirigen, tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarle las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura.

**4.- METODO FONÉTICO** enseñanza directa tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "**conciencia fonológica**" Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción **de sonidos** y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica **para poder leer** es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

**5.- MÉTODO ALFABÉTICO:** Se recomienda no tener prisa conocer en primer lugar perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer mucho tiempo despacio. Esto implica que el aprendizaje es lento, pues al estudiante les produce confusión al aprender primero el nombre de la grafía y posteriormente sus combinaciones.

**6.- MÉTODO FONÉTICO:** Pretende enseñar a leer y a escribir por medio de fonemas que conforman nuestra lengua española. Se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre, consta de dos etapas:

**a. Primera etapa: Aprendizaje de forma y sonido de vocales y consonantes**, se procede a enseñar, en forma simultánea, la forma y el sonido de las cinco vocales, partiendo de expresiones de asombro, nombres de personas u objetos, sonidos onomatopéyicos, como mugidos de animales , como :!00000!; ¡EEEEEEE!;**a, e, i, o, u**

Se enseñarán las combinaciones posibles entre vocales:**ai, ie, ua, aio, aia, aie**Seguidamente, se enseñan la **forma** y el **sonido** de las consonantes, en forma simultánea y combinándolas con las vocales: **li, lu, lui, Ali, ala, Lila.**

**b. Segunda etapa: lectura y escritura corrientes**, cuando el niño ha realizado el mayor número de ejercicios y ya domine los sonidos de **vocales** y **consonantes**, pasa a la **lectura** y la **escritura**. Para ello, confecciona, primero, oraciones sencillas y en cada sesión, se enseña un nuevo fonema. El método fonético presenta ventajas y desventajas:

**a) Ventajas:**

- Es un método lógico que se puede graduar.
- Ahorra esfuerzos al niño en su aprendizaje y al docente en su enseñanza con él.

**b) Desventajas:**

- Dificultad para pronunciar el sonido de las consonantes.
- Falta de interés.
- No se puede aplicar en diferentes idiomas.

**7. MÉTODO SILÁBICO:** Este método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente de las consonantes, las cuales se van combinando con las vocales, formando sílabas y luego palabras.

El método silábico enseña a leer por sílabas, unir las con las vocales se genera una pronunciación lo más exacta posible con los sonidos de las palabras. La autora se inclina por este método al considerarlo una versión modernizada y mejorada de los silabarios asociados al método alfabético. El proceso que se sigue en el método silábico es:

1. Se enseñan las vocales, enfatizando en la escritura y la lectura.
2. Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego, se pasa a la formulación de palabras.
3. Cada consonante se combina con las cinco vocales, en sílabas directas, así: ma, me, mi, mo, mu, etc.
4. Cuando ya se cuenta con varias sílabas, se forman palabras y luego, se construyen oraciones.

5. Después, se combinan las consonantes con las vocales, en sílabas inversas, así: **am,em, im, om, um** y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
6. Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente, a las de cuatro letras llamadas complejas.
7. Con el silabeo se pasa con facilidad, a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.
8. El libro que mejor representa este método es el silabario.

El método silábico presenta ventajas y desventajas:

#### **a) Ventajas**

1. Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método.
2. Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios.
3. Las sílabas son unidades sonoras que los sentidos captan con facilidad.
4. Se adapta el método al idioma castellano, siendo una lengua fonética.
5. Es fácil de aplicar y unos alumnos lo pueden enseñar a otros.

#### **b) Desventajas**

1. Por ir de lo particular a lo general, se rompe el sincretismo de la mente infantil.
2. Al partir de las sílabas, es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño.
3. Aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento.

4. Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión.

**8. MÉTODOS ANALÍTICOS O GLOBALES:** Estos métodos analíticos parten de un TODO y por medio del ANÁLISIS, puedan encontrar sus ELEMENTOS mínimos constitutivos, siguiendo su orden lógico o secuencial. Se llaman también: “GLOBALES”, “NATURALES”, “IDEO - VISUALES”, etc. Justamente los diferentes nombres con los que se les denomina han dado lugar a diferentes interpretaciones; incluso se ha creído que cada uno de ellos tiene bases psicológicas diferentes.

El TODO de donde parten no siempre tiene la misma estructura o dimensión.

Es otra causa para que haya recibido diferentes denominaciones; aunque en realidad se debería hablar solamente del MÉTODO GLOBAL. Los principios del método global son:

- El principio de la motivación.
- El principio de la globalización.
- El principio de la percepción visual.
- El principio de la lectura de Ideas.
- El principio de carácter natural de procesos.

Los principales métodos analíticos o globales son:

- Método de la palabra.
- Método de la frase.
- Método de la oración.
- Método de cuentos.

**9.- MÉTODO DE LA PALABRA:** El alumno comienza reconociendo una serie de códigos o dibujos identificándolos por sus nombres y aprendiendo los vocablos correspondientes a los cuales se los descompone en sus elementos constitutivos mediante, el análisis y luego combinarlos con otros para formar

nuevas palabras. Utiliza las **palabras generadoras** como punto de partida, pero aquellas que reúnen requisitos mínimos, como que encierren todos los fonemas y grafías. Una palabra generadora se descompone en sílabas y estas en sus elementos mínimos. Las críticas que se hacen al Método de la palabra son: Muchas veces las palabras a desempeñarse como **generadoras**, no son seleccionadas teniendo en cuenta su real significado, entonces resulta difícil el proceso. Muchos lingüistas argumentan que las palabras cuando van solas no dan la idea de un contexto significativo como lo quieren las modernas teorías del aprendizaje. El Método de la palabra, obligatoriamente debe ser complementado con el proceso de síntesis pero entonces resulta ecléctico.

**10.- MÉTODO DE FRASE.** Sus precursores lo encontramos en Alemania. Así en 1843, GRAFFUNDER propicia y difunde el "MÉTODO DE LAS FRASES NORMALES", el mismo que adquirió su máxima difusión en el libro titulado "DIE GOLDEN FIBEL", producido por WACKEMAGEL en 1856, cuando aún faltaba mucho para que nazca la Gestalt y los conceptos del aprendizaje que de ella derivaron. Muchos especialistas en metodología afirman que este método se debe considerar dentro del Método de cuentos ya que las frases solas no tienen importancia. Las frases, realmente no son tan frases en el completo sentido de la palabra o lingüísticamente hablando; muchas veces son oraciones. Todo esto ha provocado confusión en el docente, por un lado porque las frases deben tener significado confusión en el docente, por un lado porque las frases deben tener significado y por otro, porque no se distingue muy bien el Método de oraciones.

**10. MÉTODO DE ORACIONES.** En el Método de oraciones, la unidad y punto de partida es la ORACIÓN en lugar de la frase, la palabra, las sílabas y las letras. Estas deben cumplir ciertos requisitos, como: ser cortas en contenido, familiares al educando, encerrar fonemas y grafías graduadas. Para sus defensores, es la unidad de partida que realmente debe utilizarse por un buen número de razones, como: la significación, el interés, el ahorro de tiempo.



Sus críticos afirman que es una pérdida de tiempo partir de una oración para identificar una sílaba o letra; debe partir simple y llanamente de una palabra; así se evitará el memorismo mecánico, irracional.

**11. MÉTODO DE CUENTOS:** En la enseñanza de la lectoescritura con este método se empieza generalmente con una lectura rítmica, con frases y palabras que se repiten periódicamente. Esto justamente favorece el reconocimiento y memorización de los signos gráficos satisfaciendo así una tendencia natural del niño mediante la forma expresiva para narrar el cuento. El docente hace que sus alumnos dramaticen el cuento, escriban y dibujen escenas en la pizarra; luego, la frase creada para después leerla en forma sucesiva.

En otros casos, se preparan libros o textos donde «parecen dibujos de diversas escenas junto a las cuales se escriben frases pertenecientes al cuento. Estas frases se analizan, se descomponen en palabras, luego en letras. Algunos autores lo combinaron con el *Método fonético* para realizar mejor su trabajo. Cuando reconocen y leen globalmente el primer cuento pasan a un segundo, luego a un tercero y así sucesivamente hasta que estén en condiciones de reconocer los fonemas fundamentales. A este método se le critica por lo siguiente:

- El alumno trata de memorizar y adivinar el relato, las frases, las letras, puesto que lo que más le interesa es el fondo del cuento y no la forma o signos gráficos y letras.
- Falta de experiencia en el docente porque si él no utiliza las palabras, frases o letras adecuadas, entonces no logra el aprendizaje en el niño.
- En muchos casos el cuento se desliga del aprendizaje de la lectura y la escritura. Para que el cuento le interese al niño debe ser narrado con ciertos requisitos técnicos que se consigue con un entrenamiento adecuado.

**12. MÉTODOS MIXTOS O ECLÉCTICOS:** Los métodos mixtos o eclécticos presentan las siguientes características:

- Es un método analítico-sintético. Tiene como punto de partida la ORACIÓN y, mediante el análisis, el niño descubre las palabras, las sílabas y sus elementos para luego, mediante la síntesis volver a la oración y generar textos.
- Es global; parte de un TODO (Código) del cual surge la ORACIÓN durante el proceso de decodificación.
- Es fónico y silábico, porque por el análisis descompone la oración en palabras, sílabas y éstas en sus fonemas. La secuencia metodológica que se sigue en la enseñanza de estos métodos es:
  - a). Motivación.
  - b). Presentación de la lámina motivadora.
  - c). Presentación del texto principal o texto motor.
  - d). Reconocimiento de las palabras que conforman la oración.
  - e). Formulación de nuevas oraciones con las palabras del texto motor.
  - f). Formación de nuevas oraciones con las palabras aprendidas.
  - g). Lectura del texto motor en el libro.
  - h). Escritura de las palabras globalmente aprendidas.
  - i). Análisis silábico.

Los métodos mixtos o eclécticos presentan algunas desventajas:

- Parte de una oración para analizarla y reconocer cada una de las palabras que la conforman; luego, mediante la síntesis, formar nuevas oraciones. Acto seguido recién debe reconocer la palabra CLAVE, analizarla en su familia silábica y, por medio de la síntesis, formar nuevas palabras y oraciones.
- Si bien es cierto que sus defensores recomiendan que las palabras claves deben presentarse en forma graduada, sin embargo, si apreciamos los textos motores u oraciones, allí se confunde y se redacta en cualquier orden, sólo le interesa la palabra clave, constituyendo contradicción.

- Los padres de familia no pueden ayudar en la lectura y escritura a sus hijos.

**13. MÉTODO DE PALABRAS NORMALES:** El método de palabras normales presenta las siguientes características:

- Es un método mixto porque toma procedimientos del análisis de la síntesis; la Inducción y la deducción.
- Se llaman *Palabras normales* porque estas son cuidadosamente seleccionadas y ordenadas gradualmente de acuerdo a principios psicológicos, sociológicos y didácticos, así como su relación directa con la realidad del niño.
- Es fundamentado por las teorías psicológicas Globales o Estructurales; por esta razón, parte de un TODO o de una codificación familiar para el niño, con amplio significado social, real, lúdico; luego, mediante el proceso del análisis, descubren las grafías y fonemas que lo constituyen y finalmente, mediante la síntesis, recomponen el todo y generan nuevas sílabas, palabras, oraciones o párrafos.
- Respeto la naturaleza sincrética del niño.
- Favorece la formación de capacidades analíticas, sintéticas, críticas, de búsqueda de causas y consecuencias, de razonamiento, de creatividad, de descubrimiento y de invención.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1.- ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS:**

##### **DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

**CUETOS VEGA, *Fernando***

##### **INTRODUCCIÓN**

Una vez estudiados los mecanismos cognitivos que intervienen en la lectura y de las interpretaciones de los trastornos de lectura en base a estos mecanismos, pasamos a considerar las dificultades que pueden surgir a la hora de aprender a leer y para ello es preciso conocer cuáles son los pasos que tiene que dar el niño (o adulto) para llegar a convertirse en un lector hábil.

Algunos autores distinguen una serie de etapas por las que el niño va avanzando hacia su formación lectora. Estas etapas suelen referirse principalmente (si no exclusivamente) al proceso de reconocimiento de palabras. Es bastante comprensible que suceda así puesto que ni a los procesos perceptivos ni los sintético-semánticos parecen necesitar de un aprendizaje específico. Compartimos esta opinión respecto a los procesos perceptivos. Aunque existen buenas diferencias entre los movimientos oculares de los lectores hábiles y de los aprendices, en el sentido de que los segundos tienden a hacer más fijaciones sobre cada línea del texto, se detienen más en las fijaciones y hacen un mayor número de movimientos regresivos, no es preciso adiestrar a los sujetos en el control de los movimientos oculares pues lo más probable es que este patrón de movimientos sea el resultado y no la causa del aprendizaje de la lectura; es decir, posiblemente estos movimientos se deban a que los lectores jóvenes no entienden el material. De hecho, cuando se entrena a los sujetos a mover con mayor rapidez los ojos, se produce efectivamente un incremento en su velocidad lectora, pero en detrimento de la comprensión (Crowder, 1982).

Por el contrario, creemos que el componente semántico, y más aún el sintáctico, necesitan de un aprendizaje sistemático si se quiere conseguir una lectura comprensiva, pues también estos procesos ofrecen dificultades a la hora de aprender a leer. Muchas veces los niños son menos decodificadores de signos gráficos que no son capaces de estos procesos. En consecuencia, además de las etapas de reconocimiento de palabras, dedicaremos un apartado al aprendizaje de los componentes sintáctico y semántico.

## **2.2. BASE TEÓRICA:**

### **2.2.1. Etapas en el reconocimiento de las palabras**

El reconocimiento de palabras es el proceso de la lectura. Es de hecho el que más tiempo de aprendizaje requiere y en el que se producen los principales trastornos de lectura. El objetivo básico a conseguir cuando se trabaja este proceso es el desarrollar las rutas visual y fonológica. A medida que los niños van conociendo las reglas de conversión grafema-fonema pueden ir haciendo uso de la ruta fonológica. Al mismo tiempo el hecho de encontrarse con palabras que se repiten una y otra vez posibilitará el que hayan formado representaciones léxicas para esas palabras. Con la práctica irán perfeccionando el conocimiento de las reglas grafema-fonema e irán incrementando el número de palabras con mayor rapidez, por el sólo efecto de la rapidez ya se produce un incremento en la comprensión lectora. Esto se debe a que cuando más rápida y automáticamente se reconocen las palabras, más espacio queda disponible en la mayoría a corto plazo para la ejecución de los procesos superiores (La BergeSamuels, 1974).

Uta Frith (1985) ha investigado en profundidad el aprendizaje de la lectura en los niños ingleses y sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles atraviesan tres etapas:

- ☐ Logográfica
- ☐ Alfabética
- ☐ Ortográfica

### 2.2.1.1 Etapa logográfica

Antes de aprender a leer en sentido estricto, esto es, antes de que pueda transformar los signos gráficos en significados (o en sonidos cuando se trata de leer en voz alta), el niño de cuatro o cinco años ya es capaz ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce globalmente valiéndose de la forma de su contorno (longitud, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) y del contexto en el que aparecen, al igual que reconoce otras formas impresas tales como dibujos o signos. Así puede reconocer la palabra coca-cola escrita en la botella, la palabra Mc Donnell en la puerta de la hamburguesería o su propio nombre bordado en el bolsillo de su mandilón. Pero en estos casos el contexto es fundamental para que el niño pueda identificar esas palabras porque las representaciones que tiene en su memoria son todavía muy vagas. Si la palabra coca-cola, en vez de escrita sobre la botella aparece sobre un papel es bastante probable que no la reconozca. Frith (1989) realizó unos experimentos muy interesantes en los que utilizaba como estímulo un envoltorio de los famosos caramelos ingleses “Smarties”, que enseñaba a niños que no sabían leer y éstos indicaban correctamente de lo que allí ponía. Sin embargo, cuando en vez de sobre el envoltorio los presentaba sobre otro papel esos niños no eran capaces de reconocer los estímulos.

A medida que la ve escrita una y otra vez una determinada palabra irá incrementando el conocimiento de sus principales rasgos y como consecuencia la representación visual de esa palabra será cada vez más exacta. Pero aún así, el niño todavía podrá confundirse en pequeños detalles (por ejemplo si la palabra lleva “b” o una “d”) ya que sigue la misma estrategia que utiliza para reconocer objetos o dibujos y en estos casos no es necesario conocer con exactitud los detalles. Esta estrategia de reconocimiento de palabras es útil cuando las palabras a reconocer forman un grupo pequeño y con rasgos bien diferenciados, pero a medida que incrementa el número y comienzan a aparecer palabras con formatos más similares (que sólo se diferencian en una o dos letras) su efectividad se va reduciendo. Para un niño que reconoce las palabras logográficamente las diferencias entre “sol” y “sal” son tan mínimas que pueden pasar fácilmente desapercibidas. Se hace entonces necesario conocer las letras que componen las palabras.

Pero algunos niños encuentran dificultades para pasar a la etapa siguiente y permanecen estancaos en la logográfica. Estos niños se reconocen fácilmente porque al leer globalmente, confunden las palabras y letras que son similares visualmente: “d” y “b”, “p” y “q”, “bar “ y “dar”, etc. En principio, el hecho de que un niño cometa este tipo de errores no debe servir como criterio (y menos si se trata de un niño pequeño o que ha sido enseñado por el método global) para etiquetarlo de disléxico (ya hemos señalado en el Capítulo 3 cuales son los verdaderos criterios que se deben seguir a la hora de realizar el diagnóstico diferencial de la dislexia). Significa simplemente que no ha entrado todavía en la etapa alfabética.

### **2.2.2. Etapa alfabética**

Con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema el niño inicia su entrada en la fase alfabética. Ello significa que tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además el niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, esto es, aunque las palabras “pato”, “pota” o “tapo” está formadas por los mismos grafemas, y en consecuencia de los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Finalmente, el lector tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra (es bastante notoria la falta de desarrollo de este último mecanismo en los primeros niveles de lectura, cuando los niños realizan una lectura silábica con la que consiguen identificar la palabra o tienen que repetir las sílabas, una vez leídas a mayor velocidad para averiguar de qué palabra se trata. La ejecución típica es: “bo, ca, di, llo, bocadillo, ¡ah¡ bocadillo!) La etapa alfabética no es nada sencilla superar, pues exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación. De ahí que algunos niños, a pesar de un gran esfuerzo, siguen confundiendo durante mucho tiempo algunas reglas de conversión grafema o fonema o no consiguen, en absoluto, aprenderlas (en esta etapa es donde aparece la verdadera dificultad delos niños disléxicos).

### **2.2.3. Etapa ortográfica**

Cuando el niño aprende las reglas de conversación grafema-fonema-fonema se dice que sabe leer. Sin embargo, todavía no se puede decir que es un lector hábil. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas, esta etapa es absolutamente necesaria en los idiomas opacos como el inglés o el francés, en los que existe un buen número de palabras, pero incluso en los idiomas transparentes la mayoría de las palabras son reconocidas a través de la ruta visual (tal como ya hemos analizado en los capítulos anteriores)

Esta nueva y última fase de la lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (a través de la ruta fonológica), ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras. ¿Cuánta práctica se necesita para que una palabra pueda ser accedida visualmente?. Parece que el establecimiento de vínculos entre la forma escrita de la palabra y su significado requiere sólo de unas pocas exposiciones (Barron y Baron 1977). Según Frith (1989), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años.

Aunque pudiera dar la impresión de que esta etapa es similar a la logográfica se trata de dos estadios completamente diferentes. En la etapa ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y de hecho detectan en seguida si se produce algún error en su orden. Por otra parte, en la lectura ortográfica ya no es tan importante la forma concreta de la palabra, y mucho menos el contexto, como sucedía en la etapa logográfica. Seymour y Elder (1986) comprobaron que los niños eran capaces de reconocer palabras por la ruta visual aunque su formato estuviese en forma de zig-zag o en sentido vertical.

El que un niño no llegue a dominar la etapa logográfica no le va impedir que pueda leer, pero su lectura será más lenta y ello conllevará una pérdida en la comprensión (por estar ocupando la memoria a corto plazo durante más tiempo y por ello dificultando la realización de los procesos superiores, tal como ya hemos explicado).

Aunque este modelo de Frith de tres estadios es bastante aplausible, y de hecho tiene datos empíricos que lo avalan, lo que ya es discutible es que todos los niños pasen forzosamente por esas etapas y en el orden que Frith propone, ya que



dependerá de varios factores extrínsecos a la lectura. Por ejemplo, es bastante probable que el método de enseñanza tenga que ver con la aparición de estas etapas, y así es posible que los niños a los que se les enseña desde un principio con métodos fonéticos puedan entrar directamente en la etapa fonológica sin tener que pasar por la logográfica. Beech (1987) sostiene que es incluso posible comenzar directamente por la fase ortográfica sin pasar por la logográfica ni por la fonológica. También dependerá, sin duda alguna, del idioma en el que se enseña a leer. Estas etapas fueron propuestas a partir del inglés, en el que existen palabras irregulares que solo pueden ser leídas a través de la ruta léxica; pero en un idioma transparente como el castellano, ¿son necesarias estas etapas?, ¿tienen la misma importancia que en el inglés?

El castellano es una lengua perfectamente transparente en cuanto a la lectura (con la escritura las cosas son distintas), ya que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. En consecuencia, quizá no fuese necesario postular las fases logográfica y ortográfica. No obstante, la primera impresión es que también ocurre así en nuestro idioma. Respecto a la fase logográfica, es bastante frecuente que los alumnos de párvulos conozcan varias palabras (su nombre, la fecha en la pizarra, etc.) antes de empezar a leer. En cuanto a la fase ortográfica, los datos experimentales indican que también esta fase es funcional en castellano: El hecho de que leamos las palabras familiares con mayor rapidez (Gracia Albea, Sánchez-Casas y Del Viso, 1992) y menor número de errores (Valle, 1989) que las palabras poco familiares es una prueba clara de que hacemos uso de la ruta visual (incluso se puede comprobar de forma directa comprando simplemente la lectura del sujeto que se encuentra en la fase fonológica y que va segmentando la palabra, y un lector hábil que lee la palabra globalmente).

De todas formas, hay que señalar que justamente por las peculiaridades de nuestro idioma los niños hacen un mayor uso de la ruta fonológica y acceden primero a esta vía que los niños ingleses. En un estudio que más adelante comentaremos encontramos que los niños españoles usan correctamente la ruta fonológica ya desde los seis años (incluso muchos de ellos desde los cinco), cuando, en inglés, Frith sitúa el paso a la ruta fonológica en torno a los siete años.

#### **2.2.4. Desarrollo de los procesos superiores**

Ya hemos indicado que leer comprensivamente significa hacer uso de los componentes sintáctico y semántico y que su funcionamiento también mejora con el aprendizaje.

Por consiguiente, también estos procesos pueden constituir otra fuente de dificultad en el camino que tiene que seguir el aprendiz para convertirse en lector hábil.

#### **2.2.5. Procesamiento sintáctico**

La capacidad para utilizar las claves sintácticas se va perfeccionando cada vez más a medida que el niño va desarrollando su lenguaje. Hay determinadas claves que los niños generalmente no consiguen hasta llegar a una edad avanzada, mientras tanto se valen de la información semántica y de los propios conocimientos que tienen del mundo para asignar los papeles sintácticos a las oraciones que tienen varias posibles interpretaciones. Sólo progresivamente, a través del descubrimiento de las regularidades gramaticales del lenguaje, irán desarrollando las reglas que le permitan analizar las oraciones independientemente de su significado. Caramazza y Zurif (1978) comprobaron que hasta los 6 años los niños tienen dificultades para entender las oraciones de relativo reversibles. Presentaban los cuatro grupos de oraciones que habían utilizado con los afásicos de Broca en el estudio que ya hemos descrito (oraciones irreversibles, reversibles, semánticamente improbables y control) para emparejar con los dibujos y descubrieron que entre los niños de 3 y los de 4 años los niños comprendían, en un alto porcentaje, las oraciones que se podían interpretar a través del contenido semántico, pero sólo a partir de los 6 años eran capaces de recurrir a las claves sintácticas. En las oraciones pasivas es incluso más tarde cuando descubren que es el segundo nombre y no el primero el que hace de sujeto (por la tendencia a asignar los papeles de “sujeto-verbo-objeto” cuando se encuentran con la estructura “nombre-verbo-nombre”).

Por otra parte, hay algunas claves sintácticas que son específicas de la lectura y que los niños tienen que aprender para poder comprender los textos escritos. Tradicionalmente el componente sintáctico ha estado un poco descuidado en la enseñanza de la lectura, debido a que se ha considerado que el lenguaje escrito

no es más que el habla representa gráficamente. En consecuencia, se pensaba que en cuanto el niño aprendiese a descifrar el código, es decir, traducir las letras en correspondientes sonidos, ya no habría más problemas. Sin embargo existe diferencias en el componente sintáctico entre el lenguaje oral y el escrito que no se deben pasar por alto. Así, en el lenguaje oral hace falta relativamente poca sofisticación sináptica para entender los mensajes porque, por una parte, están inmersos en un contexto y suelen ir acompañados de gestos, lo cual favorece la comprensión, y porque en el lenguaje hablado los sonidos van acompañados de tonos del hablante que no está presentes en la lectura. Además, los límites sintácticos están marcados por pausas que ayudan en el proceso de segmentación. El oyente ingresa las palabras que hay entre pausa y pausa en la memoria a corto plazo y las analiza como unidades de información antes de pasar al siguiente grupo de palabras. De hecho, cuando no existen pausas la comprensión falla estrepitosamente (Adams 1980). En cambio, en el lenguaje escrito los límites sinápticos de las oraciones, frases y sintagmas vienen marcadas por los puntos, las comas o simplemente se tienen que determinar a través de la propia estructura de la oración. El lector tiene por tanto que comprobar, con cada palabra que ingresa en la memoria a corto plazo, si se completa una estructura constituyente (Kleiman 1975). Si no es así procede a ingresar la palabra siguiente. Tan pronto como considera que se ha completado una frase le extrae su significado, lo pasa a la memoria a lo largo plazo y deja libre la memoria a corto plazo para poder comenzar con el siguiente trozo de información. Es por tanto necesario enseñar al niño a aislar correctamente los constituyentes sintácticos, valiéndose de los puntos y comas cuando los haya y del conocimiento de la estructura de las frases para las situaciones en que no dispone de signos de puntuación.

En los primeros momentos de la lectura los niños leen monóticamente, como si se tratase de series de palabras sin ninguna relación. Con este tipo de lectura es difícil que puedan entender lo que están leyendo. Una buena forma de acostumbrarle a hacer las pausas es haciendo frases cortas y colocadas en líneas diferentes. También es una buena ayuda, en estos primeros períodos del aprendizaje, el indicarles las pausas mediante claves externas: por ejemplo, una flecha dibujada con rotulador en el lugar donde debe segmentar, una separación mayor, etc. Es también conveniente enseñar al niño a asignar los papeles

sintácticos sin hacer uso de los factores semánticos, para lo cual utilizarán oraciones semánticamente improbables e incluso anómalas. Ahora bien hay que tener muy en cuenta que conocer el funcionamiento de las claves sintácticas no significa conocer las reglas gramaticales del idioma. Esto es, que no se trata de enseñar a los niños a realizar análisis sintáctico (lo cual será una buena actividad para el área de lenguaje), sino a descubrir los papeles sintácticos mediante el uso del lenguaje (ejercicios, juego, etc.).

#### **2.2.6. Desarrollo del aspecto semántico**

Los lectores jóvenes tienen que aprender además a contruir la estructura semántica del texto, destacando para ello las partes importantes (las proposiciones básicas) de las menos importantes. Smiley, Oakley, Campione y Brown (1977) demostraron que la capacidad para graduar la importancia de las distintas unidades de información es bastante pobre entre los lectores que comienzan. Por otra parte, cuanto más jóvenes son los lectores mayores dificultades tienen de realizar inferencias que no están explícitamente expresadas en el texto (Mitchell 1982). Paris y Lindauer (1976) presentaban oraciones a niños de 7, 9 y 11 años en las cuales el uso de un instrumento estaba mencionado implícita o explícitamente, y encontraron que los niños más jóvenes la información implícita tenía poco valor a la hora de entender el mensaje.

Una vez construida la estructura semántica tienen que integrar esa estructura en sus conocimientos y para ello necesitan disponer de un sistema conceptual lo suficientemente complejo como para entender el texto. Antes de enfrentar al niño con un texto el profesor tiene que asegurarse de que posee los conocimientos necesarios para hacer las inferencias y conexiones requeridas para la comprensión. Generalmente a los seis años, que es la edad en que se comienza a leer, los niños poseen una enorme cantidad de información acerca del mundo; no obstante habrá muchos textos para cuya comprensión no poseen los conocimientos adecuados. Para facilitar la integración es muy conveniente, al menos estos primeros niveles, el proporcionar el título del texto e incluso un pequeño resumen de su contenido antes de que el sujeto se ponga a leer, con el fin de activar los esquemas correspondientes.

Por otra parte, se debe acostumbrar al niño a predecir la información que se va a encontrar para que la lectura no sea sólo un proceso que trabaja con la

información que recibe del exterior, sino que haga actuar también los procesos superiores. Los lectores hábiles, cuando leemos hacemos continuas predicciones sobre lo que vamos a encontrar. Hacemos predicciones sobre las palabras que leeremos (efecto priming ya comentado), y sobre las estructuras sintácticas (después del verbo esperamos encontrar el predicado) y sobre todo predecimos el mensaje. Es por consiguiente importante que el niño se acostumbre a predecir cuando lee. Schank (1982) afirma que acostumbrar a predecir debe ser una de las tareas principales de la enseñanza de la lectura. Para ello se pueden preparar ejercicios consistentes en poner al niño a leer y pararle en un punto determinado para preguntarle sobre lo que cree que encontrará a continuación.

## **2.2.7. Requisitos para aprender a leer**

### **2.2.7.1 Concepto de madurez lectora**

Una variable que generalmente se suele colocar como causa de los problemas de lectura es la madurez lectora, en el sentido de que si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez. De ahí que cuestiones como: ¿cuál es la edad óptima para empezar a leer?, ¿Qué conocimientos y habilidades debe disponer el niño para que no se produzca un fracaso?, hayan sido ampliamente discutidas por psicólogos y educadores.

Obviamente, las respuestas que se han dado a estas preguntas son muy variadas, porque hay opiniones para todos los gustos. Desde los que afirman que a los cuatro años los niños ya pueden leer, hasta los que defienden que se debe retrasar este aprendizaje hasta los siete años u ocho (para Huey 1908 la enseñanza de la lectura no debería comenzar antes de los 10 años). Otros autores sostienen que no depende de la edad sino de la madurez para la lectura, la cual se puede medir mediante tests específicos (el ABC de Fihlo, el Reversal de Edfeldt o la batería predictiva de Inizán, entre otros) o mediante escalas de psicomotricidad (lateralidad), estructuración espacial y esquema corporal son las tres variables que más se tienden a relacionar con la lectura.

Sin embargo, Colheart (1979) critica el concepto de madurez para la lectura afirmando que fue un concepto que se desarrolló por analogía con la adquisición de otras destrezas tales como el hablar o el caminar. Y así, igual que el caminar requiere un cierto grado de maduración de los músculos, huesos y nervios de las

piernas, la lectura requerirá cierta maduración del sistema nervioso. Por este paralelismo es erróneo, según Coltheart. La lectura no es una destreza natural que se desarrolló de forma espontánea, sino que es artificial y necesita de una enseñanza sistemática, por lo que no tiene sentido hablar de madurez para la lectura.

Nosotros creemos que la posición de Coltheart es correcta y que los ejercicios de psicomotricidad no le van ayudar a mejorar su lectura (como ya hemos definido en el capítulo anterior) no obstante, aunque para empezar a leer no sea necesario tener adquiridas las habilidades psicomotrices, el hecho de tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos favorecerá su aprendizaje lector. Obviamente, cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va entender el lenguaje escrito; cuanta mayor sea la capacidad de su memoria operativa más fácilmente le resultará comprender oraciones, etc. En cualquier caso no defendemos que éstos sean requisitos indispensables para empezar a leer; esto es, no negamos que un niño puede aprender a leer incluso aunque tenga una memoria a corto plazo de muy poca capacidad, tenga un vocabulario escaso, etc. Ahora bien, si dispone de ciertas esa tarea le puede resultar más sencilla.

En definitiva, que quizá no resulte adecuado preguntarse a qué edad se debe empezar a enseñar a leer, pero sí qué capacidades favorecerán el aprendizaje de la lectura o qué capacidades conviene que posea el niño, al menos en cierto grado, antes de intentar el aprendizaje de esta actividad. Vamos a tratar de analizarlos en base al enfoque que estamos siguiendo.

De acuerdo con lo que hasta aquí hemos dicho, el proceso que más importancia tiene para la lectura es el de reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema fonema (especialmente en castellano). Pues bien, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido. Además tiene que poseer cierto desarrollo del lenguaje oral, ya que algunos de los procesos de la lectura se basan en operaciones del lenguaje oral ((por ejemplo, para poder reconocer las palabras por la ruta fonológica es necesario disponer de representaciones de esas palabras en el léxico auditivo). Por último, si lo que se pretende es conseguir una lectura comprensiva es necesario que el sujeto disponga de un sistema cognitivo lo suficientemente desarrollado como

para poder llevar a cabo la integración del mensaje en la memoria, así como las inferencias sobre hechos no expresados en el texto. Analicemos estos requisitos.

### **2.2.7.2 Segmentación fonológica**

Para poder leer a través de la ruta fonológica, esto es, para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes: o, dicen los autores que trabajan en esta área, deben tener desarrollada la conciencia fonológica. Es difícil entender que el niño pueda traducir las letras en sonidos si no entiende antes que la palabra está formada por sonidos. Pero ésta es una tarea sumamente difícil ya que nos exige considerar como sinónimos sonidos bastante diferentes entre sí (por ejemplo se considera como equivalente el sonido /t/ en las palabras “tren”, “tarta”, “timbre” o “torre”, cuando en realidad, y el espectograma lo demuestra claramente, son bastante diferentes). En consecuencia, no debe resultar extraño que los niños, que desde una edad temprana son capaces de separar sin dificultad las palabras y las sílabas, tengan grandes dificultades en separar los fonemas. Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) comprobaron que pocos niños conseguían segmentar en fonemas antes de los seis años. Esta capacidad aumenta sin embargo de forma brusca con el aprendizaje de la lectura, especialmente si se les enseña a leer con métodos fonéticos. Alegría, Pignot y Morais (1982) comprobaron que los niños de seis años enseñados a leer con métodos fonéticos, tenían mayor capacidad para segmentar en fonemas que los niños de edad similar pero no enseñados con el método global. De manera similar Morais, Cary, Alegría y Bertelson (1979) encontraron que la capacidad de segmentación fonológica de un grupo de adultos analfabéticos era inferior a la que tenían otro grupo de características similares pero que sabían leer.

En definitiva, que nos encontramos con una tremenda paradoja: por una parte se sostiene la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer, de hecho es un poderoso predictor de éxito lector (Bradley y Bryant, 1983), pero por otra parte las investigaciones al respecto indican que la lectura desarrolla la segmentación fonológica. ¿Cómo se resuelve esta paradoja? Bryant y Goswami (1987) sugieren que hay varias formas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se adquieren antes de aprender a



leer y son por ello causa de la lectura, mientras que otras, más complejas, solo son posibles de adquirir cuando el niño comienza a leer y son por consiguiente consecuencia de la lectura.

En base a estos argumentos, un buen ejercicio de preparación para la lectura sería el destinado a conseguir que los niños prelectores desarrolle, al menos, las formas más simples de conciencia fonológica. Un primer paso sería el de segmentar en sílabas (mediante canciones, juegos, etc); después juegos de ritmo (a través de las poesías por ejemplo), y por último la separación de fonemas. Para este último paso habría que comenzar por los fonemas colocados en las posiciones inicial y final por ser los más fáciles de aislar. Esto se puede hacer mediante un juego en el que se dice una palabra para que el niño elimine el primero (o el último) de los sonidos: ejemplo, ante la palabra “uva” tendría que decir “va”, ante la palabra “gato” tendría que decir “ato”, etc. Por otra parte, puesto que no todos los fonemas tienen el mismo grado de dificultad de segmentación, habría que comenzar por los fonemas más sencillos: las vocales son las más difíciles de aislar, y en el extremo opuesto, las oclusivas son las más difíciles por ser las más dependientes de la vocal que les sigue. (Alegría, 1985).

#### **2.2.7.3. Factores lingüísticos**

Además de estas capacidades lingüísticas, hay un componente del sistema de comprensión oral que interviene directamente en la lectura, y es el vocabulario oral o léxico auditivo. Según hemos visto en el modelo expuesto al describir el proceso de reconocimiento de palabras, cuando se utiliza la ruta fonológica se recuperan los sonidos de las palabras, por aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema, y a través de esos sonidos se consulta en el léxico auditivo la representación correspondiente. Obviamente, las palabras que no están representadas en el léxico auditivo (que el sujeto no reconoce en el lenguaje oral) no podrán ser identificadas al leer, aun cuando haya podido recuperar su pronunciación. Un niño para el que muchas de las palabras que se encuentra en su libro de lectura son desconocidas, tiene que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica. En cambio, el niño con amplio vocabulario tendrá ya el significado de la palabra y la unidad de producción fonémica y solo tendrá que unir la nueva unidad visual con los componentes ya presentes.



**2.2.3.4. Factores cognitivos.** En cuanto a los factores cognitivos, es conveniente que cuanto mejor organizado de encuentre el sistema cognitivo de un niño más fácil le resultará leer. No vamos hacer un análisis exhaustivo de todos los componentes del sistema cognitivo que participan en la lectura porque son muchos. Nos limitaremos a recordar aquellos de los que se ha visto su relevancia a lo largo del libro.

Uno de ellos es la capacidad de la memoria operativa. Los niños pequeños son incapaces de entender las oraciones largas porque desbordan la capacidad de esta memoria. Incluso pueden tener dificultades para entender oraciones cortas cuando leen muy despacio y su capacidad todavía es muy escasa. Otro factor es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuantos más significados tengan almacenados el niño más fácilmente le resultará establecer representaciones de palabras. Es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual del lector (Anderson y Shiffrin, 1980) y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones de vocabulario y comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de comprensión (Rosenshine, 1980). Aunque no es el vocabulario la causa de la comprensión lectora, sino que ambos dependen de la experiencia general del niño. Por último, es importante que el niño disponga del mayor número de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de las inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión.

## **2.3. PROCESO LECTOR DESDE EL ENFOQUE INTERACTIVO**

### **Fases para enseñar a leer en castellano**

Vamos a finalizar este capítulo, y con él el libro, proponiendo las fases que, en base a los datos y argumentos expuestos, serían más propicias para la enseñanza/ aprendizaje de la lectura en castellano. Estos son a nuestro juicio las principales actividades que se deben realizar para conseguir que los niños lleguen a convertirse en lectores hábiles con las menores dificultades:

1) Enseñanza, mediante el método global, de algunas palabras de uso más común para que el niño entienda la finalidad de la lectura. Para facilitar la

discriminación se deben elegir palabras que no sean muy similares entre sí ya que el niño las va a reconocer a partir de sus rasgos más básicos como si se tratase de dibujos (etapa logográfica).

2) Enseñanza de las reglas grafema-fonema comenzando por las vocales y siguiendo con las consonantes invariantes frecuentes (p, t, m...) invariantes poco frecuentes (j, ñ, z,) dependientes del contexto frecuentes (c, r) y dependientes del contexto poco frecuentes (g, gu). Por último, se pasaría a los grafemas compuestos (br, cl, fr, etc). Para enseñar las reglas grafema-fonema se deben utilizar métodos fonéticos y no alfabéticos; esto es, se deben enseñar los sonidos de las letras en vez de sus nombres, pues para aprender a leer no sirve en absoluto conocer el nombre de las letras que solo servirá para confundir al niño en su pronunciación. Así cuando se enseña la letra “s”, en vez de decirle que es la “ese” que con la “a” suena “sa” (debería sonar “esa”) se le dice “sss”, que seguida de “a” suena “sssa”, ante la “e” “ssse”, etc. (tiene que resultar muy extraño para un niño que los sonidos “ele”, “e”, “jota”, “o”, “ese”, digan “lejos” en vez de “leejotaoese”).

También puede ser aconsejable en esa fase el método silábico, dada la estructura silábica del castellano y la simplicidad y reducido número de sílabas que lo componen.

3) ejercicios destinados a conseguir reconocer las palabras directamente (a través de la ruta visual) con el fin de conseguir una lectura rápida. La lectura de palabras por la aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema es muy útil porque permite la lectura de cualquier palabra, incluso aunque sea desconocida para el lector, pero es lenta y muchas veces los niños invierten mucho tiempo en ese proceso dificultando con ello los otros procesos de comprensión (al limitar la capacidad de la memoria de trabajo, tal como ya hemos comentado)) por ello es aconsejable que el niño consiga leer cuanto antes un grupo de palabras (al menos al menos las del vocabulario básico) de manera directa. Una manera sencilla de conseguir este objetivo es escribiendo esas cien o doscientas palabras más frecuentes sobre tarjetas junto con el dibujo que representan, para que los niños puedan leerlas una y otra vez.

4) Enseñanza de las claves de procesamiento sintético, especialmente los signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones, etc. Es muy importante que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas para que puedan

extraer el mensaje del texto. Y para ello tienen que aprender a traducir los signos de puntuación en las pausas y entonaciones correspondientes. Para conseguir que el niño se acostumbre a hacer uso de estos signos es recomendable comenzar con las ayudas (colores, gestos, etc.) ya comentados en el capítulo anterior.

5) Cuando el niño haya desarrollado los procesos de reconocimiento de palabras y de uso de claves sintácticas, su habilidad lectora habrá mejorado notablemente. Especialmente cuando esas operaciones se realicen de manera automática, ya que entonces podrá dedicar su atención a los procesos de orden superior. De todas formas, el largo camino que le llevará a convertirse en un buen lector todavía no acaba ahí. Aún tendrá que ser capaz de extraer el mensaje del texto, para lo cual tiene que distinguir lo que es esencial de los que es secundario; tendrá que ser capaz de llevar a cabo inferencias durante la lectura, de predecir las ideas con las que se encontrará, etc. Y estas actividades también son susceptibles de enseñanza, tal como hemos indicado en páginas anteriores.

Y una última nota: aunque estos pasos del aprendizaje de la lectura están ordenados de menor a mayor complejidad, no se quiere decir que haya que ir superando cada estadio para pasar al siguiente. Nuestra opinión es que se pueden, o quizá mejor, que se deben trabajar varias etapas paralelamente; que se pueden enseñar las claves sintácticas al mismo tiempo que las reglas grafema-fonema o a leer directamente las palabras al tiempo que se enseña a predecir.

### **2.3.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.**

La lectoescritura se da en base a las estrategias del acceso léxico: la ruta visual y la ruta fonológica antes de aprender a leer (en sentido estricto) el niño de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer una serie de palabras que fueron mostradas por alguna persona adulta es capaz de reconocerlas globalmente valiéndose de su apariencia externa. (longitud, forma de la letra, colores, contexto etc. a esta etapa se le llama la etapa logográfica de la lectura.

En esta etapa en la que el niño es capaz de reconocer las palabras escritas a través de la estrategia ideo visual (no decodifica el niño no lee, sólo asocia la

forma escrita con el significado, es capaz de reconocer los logotipos de las palabras que le son familiares

Los procesos cognitivos que activan son: la memoria visual y la percepción visual, es decir la misma estrategia para reconocer los objetos o dibujos, asocia la forma escrita con el significado de la palabra.

Pero sólo puede reconocer la palabra cuando está presentada en el mismo contexto (color, forma, tamaño, etc.).

A medida que ve escrita la palabra que el adulto la asocia con su significado, va mejorando su capacidad de reconocimiento, pero no es capaz de reconocer las letras como signos lingüísticos, pero no es capaz de reconocer las letras como signos lingüísticos solo aquí se da la verdadera lectura.

La función cognitiva que se activa en esta etapa es la conciencia fonológica en esta etapa el niño debe aprender y dominar las reglas de conversión grafema-fonema ese es el aspecto básico del aprendizaje lector la decodificación implica asignar a cada letra el sonido que le corresponde esta asignación de un sonido(fonema) a cada letra (grafema) debe realizarse de manera secuencial para facilitar el acceso al léxico por ello el objetivo central del docente en los primeros grados es enseñar al niño a dominar las reglas de conversión grafema-fonema por ello, esta etapa requiere más tiempo de aprendizaje pues en esta etapa es donde se producen los principales problemas en la lectura.

Etapa ortográfica es el hecho que el niño domine las reglas de conversión grafema-fonema no lo convierte en un lector hábil, para convertirse en un lector hábil debe ser capaz de leer globalmente una gran cantidad de palabras cuando lo logra es que ha ingresado a la siguiente etapa de aprendizaje de la lectura: la etapa ortográfica la estrategia visual permite leer las palabras a golpe de vista (sin decodificación fonológica). leyendo una y otra vez la palabra se formará una representación léxica ortográfica de ella.

La lectura a través de la estrategia visual-ortográfica permite la comprensión el niño que no domine la etapa ortográfica podrá leer pero su lectura será lenta lo que afectará su comprensión.

#### **2.2.4. LA LECTURA COMO UN PROCESO TRANSACCIONAL.**

Los fundamentos en los que se basa el método de palabras normales son:

**a. Fundamento Psicológico.** Se basa en las Teorías Psicológicas Estructurales, cuyo postulado básico es el "SINCRETISMO INFANTIL"; es decir, que el niño aprecia el TODO antes que las PARTES. De ahí que se presente un código (parte de la realidad), uno de cuyos elementos es la PALABRA NORMAL la misma que es captada como una unidad sin darse cuenta que tiene elementos.

El educando no avanza a saltos sino paso por paso pues es lo más fácil para él. De esta manera y desde un primer momento, adquiere confianza en sí mismo, puesto que el aprendizaje se vuelve fácil y agradable; es como si estuviera conversando en familia, cuyas primeras palabras del nuevo descendiente son: MAMÁ, PAPÁ. Todo esto da confianza a los padres de familia a que colaboren en el proceso.

**b. Fundamento pedagógico.** La metodología moderna requiere que la enseñanza comience por estructuras completas, por una codificación o la realidad misma, luego analizarla y encontrar sus elementos. De esta manera el educando desde temprana edad participa de operaciones como: el análisis, la creatividad el descubrimiento; la investigación, convirtiendo a la escuela en un medio para conocer su realidad y no un mundo aislado. No requiere de mucha preparación en su aspecto mecánico, pero sí y en forma profunda, para el cultivo de facultades.

**c. Fundamento filosófico.** Se fundamenta en la parte positiva del Pragmatismo Filosófico, en el Realismo Didáctico, en la Escuela Nueva y Activa, en las corrientes dialécticas del conocimiento, coincidentes en que el niño debe empezar reconociendo su realidad, reflexionar sobre ella y luego buscar posibles formas de transformación profunda de la misma en base a las propuestas que el educando mismo proponga. De esta manera los códigos y las Palabras normales deben estar imbuidas en la realidad del niño, en su lengua materna.

**d. Fundamento sociológico.** El método de *Palabras normales* contiene códigos y palabras propios del mundo social del niño de su lengua materna. De ahí que las primeras palabras sean siempre MAMÁ, y

PAPÁ: luego, conforme el niño se relaciona con sus semejantes y descubre un mundo nuevo, como es el ambiente que lo rodea, debe aprender códigos y palabras propias de ese medio. Sin embargo, allí no queda, debe ir cada vez más lejos y continuar descubriendo otros objetos y seres; allí están, entonces, las LECTURAS de ampliación. Todo este fundamento se sustenta en un pilar básico de la personalidad: el APRESTAMIENTO; que consiste en preparar al educando biológica, sociológica, psicológicamente para desempeñarse mejor en las tareas de relación. El método de palabras normales consta de tres grandes etapas y son las siguientes:

**a. Primera etapa: "Aprestamiento"**

Se llama también preparatoria o etapa de preparación, es un proceso de formación de condiciones o prerequisites en todos los aspectos: biológico, sociológico, psicológico y mecánico.

**b. Segunda etapa: "Iniciación en la lectura y escritura"**

Una vez que el alumno haya sido aprestado en cada uno de los aspectos más importantes y en el tipo de escritura que el docente haya escogido, estará apto para iniciarse en el proceso de lectura y escritura. Para ello empezará con las CINCO VOCALES las mismas que son desarrolladas siguiendo un orden determinado: Para la escritura script: O, A, I, U, E. Para la escritura cursiva: A. E. I. O. U. Cada vocal también debe ser generada de un código y de una palabra normal debidamente seleccionada. En ningún momento es permitido combinar tipos de letras o escritura, conduce al desorden, falta de estética, descuido. Una sesión de aprendizaje destinada a la enseñanza de una vocal será acompañada de una serie de juegos o canciones ya sea con motivación o reforzamiento: modelados, recortados, pegados, pintado, etc.

**c. Tercera etapa: "Etapa formal"**

Comprende la enseñanza - aprendizaje de las Palabras normales propiamente dichas. El orden de las Palabras normales figura en el libro o texto de lectura respectivo. Sin embargo, si el docente notara alguna anormalidad debe ordenarlas teniendo en cuenta el siguiente orden: sílabas directas, sílabas directas con consonantes dobles, sílabas inversas, diptongos, sílabas trabadas y textos de refuerzo. Los pasos a seguir para desarrollar una palabra normal son:

1. Lectura de la palabra Generadora. (Sinéresis).
2. Descomposición de la palabra en sílabas, (Análisis)
3. Descomposición de las sílabas en sus elementos fónicos. (Análisis).
4. Recomposición de los sonidos fónicos en sílabas. (Síntesis).
5. Recomposición de las sílabas en la palabra generadora. (Síntesis).
6. Combinación de las sílabas conocidas para formar palabras nuevas (Síntesis).
7. Agrupación de palabras para formar frases y/o oraciones, (síntesis).

## **2.4.- BASES CONCEPTUALES:**

**2.4.1. LECTOESCRITURA:** La adquisición del lenguaje escrito es un proceso ontogenético muy temprano que supone la creación de un segundo código de lenguaje humano, a partir de la génesis del lenguaje natural (que es el lenguaje oral), ya desarrollado en la etapa anterior de sujeto. Dicho proceso comienza entre los 18-24 meses y termina entre los 7-8 años.

Como todo proceso, la adquisición del lenguaje escrito, en general, y de la lectura en particular, representa una transformación neurolingüística o madurativa, psicolingüística o cognitiva y sociolingüística o cultural para el sujeto. Los niños de Educación Infantil y Primer grado de Educación Primaria

son a quienes afectan directamente las distintas fases de esta “metamorfosis” singular.

#### 2.4.2. PROCESOS DE LA LECTOESCRITURA:

**1. Fase de identificación (2 – 4 ½ años). *Lectura perceptiva y escritura grafomotora.*** El niño percibe los significados: signos semióticos. Las características generales de esta fase son: El niño comienza su aprendizaje de la lectura y la escritura antes de entrar en la escuela. Genera garabatos, que son sus primeros signos de comunicación, con los que transmite significados. Desconoce los signos universales (significantes), sólo se centra en el significado. No tiene asumida la relación entre significantes y significado. Emite sólo signos semióticos, es decir, imágenes que tienen significante o significado. Esta fase se puede definir como objetual respecto a los significantes, y comunicativa respecto a los significados. Se caracteriza por la polisemia comunicativa de los significantes.

**2. Fase de asociación (4 ½ - 5 ½ años). *Lectura combinatoria y la primera construcción de la palabra.*** El niño empieza a percibir los significantes, sin conexión a sus significados: signos semióticos. Las características generales de esta fase son: Etapa más breve que la anterior. En esta fase el niño desarrolla la **Lectura combinatoria** y la **primera construcción de la palabra**, durante la educación infantil de 5 años. Los niños operan por tanteos y asimilaciones. Hacen signos que identifican como letras, aunque no están alfabetizadas, porque tienen la forma, pero no la posición ni la dirección. Avance importante con respecto a la etapa anterior: las letras ya no son objetos. Los niños descubren, se interesan y se centran en los significantes, pero no pueden llegar a comprender todavía la relación entre significante y significado. No producen todavía signos lingüísticos. Se deducen los significados y se amplían los significantes, por un **proceso de inculturación** de sus signos con los signos propios de la comunidad de hablantes a la que pertenece.

**3. Fase de análisis (5 ½ - 6 ½ años). *Lectura alfabética y construcción del texto paratáctico o aditivo.*** El niño percibe los significantes en unión



a sus significados, mediante reglas morfo fonológicas: signo lingüístico. Las características generales de esta fase son: El niño de 1º de Primaria comienza con la **Lectura alfabética** y la **primera construcción del texto**, de tipo paratáctico o aditivo. En esta fase el niño ya es capaz de utilizar el código alfabético de los adultos. Relaciona por primera vez significante y significado. Realiza las mismas operaciones lingüístico-formales que un lector adulto. Creación de los primeros textos, que precisa de una metodología adecuada para que lleguen a producir textos escritos de manera autónoma y competente.

**4. Fase de generalización** (6 ½ - 8 años). **Lectura universal y construcción del texto hipo táctico**. El niño mantiene el signo lingüístico y lo inculturiza. Las características generales de esta fase son: En esta cuarta fase, el niño de 2º-3º Primaria se inicia en la **Lectura universal** y la **construcción del texto hipo táctico**. La definición esencial de la Lectura Universal es que se trata de una **lectura formalizada**, conseguida a partir de un **proceso de generalización**. El niño es capaz de construir:

**Textos libres de estructura hipo-tácticas:** codificado en escritura alfabética, prescindiendo progresiva-mente del dibujo. Las dos últimas fases de este proceso, que se desarrollan durante el 1º, 2º y 3º grados de Educación Primaria, deben su desarrollo patente o superficial a las estructuras subyacentes que movilizan todos y cada uno de sus estadios. Pero no podemos obviar la influencia que el contexto ejerce a lo largo de este proceso, de manera que si resulta favorable, actuará como catalizador y provocará un efecto multiplicador de los resultados. Esta realidad, empíricamente demostrada, subraya la adecuación de favorecer propuestas didácticas que exterioricen, en el contexto, estructuras paralelas al proceso cognitivo, con el fin de obtener los resultados más favorables. Un aspecto a tener en cuenta es que las edades que delimitan cada una de estas fases debemos entenderlas como aproximaciones orientativas, en tanto pueden darse casos en que se complete un determinado estadio y se pase al siguiente antes o después de la edad señalada, dependiendo del ritmo evolutivo del niño, que es quien verdaderamente marca el inicio y el fin de cada fase. Por esto, no

debemos entender estos periodos como momentos rígidos en el desarrollo del alumno, sino que han de caracterizarse por su flexibilidad temporal: lo importante es que el niño complete cada uno de los estadios.

### **2.4.3. ETAPAS DEL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA:**

#### **Ejercicios de reflexión sobre sílabas (desarrollo de la conciencia silábica)**

Se comienza trabajando con las vocales en posición silábica, para pasar posteriormente a la manipulación de sílabas de conformación V+C o C+V.

#### **Ejercicio 1: Reconocimiento de sílaba vocálica inicial**

**Fase A:** Enseñarle al niño una lámina de, p. e., un elefante. Se le pregunta qué es. Contesta “un elefante”. Se lo repetimos alargando la primera sílaba: eeelefante.

**Fase B:** Se le pide que diga cosas que empiecen por /eee/. Si no hay respuesta se le dan ejemplos.

#### **Ejercicio 2: Juego del “veo-veo”**

Se hace con todas las vocales.

#### **Ejercicio 3: Contar sonidos vocálicos. Palabras bisílabas. Palabras trisílabas**

Se le enseña al niño, p. e., la lámina de una rosa. Se le pregunta qué es. Dice /rosa/. Nosotros repetimos “ro-sa”. Le decimos que vamos a dar palmadas para saber cuántos “trozos” tiene. Le pedimos que en una tira gráfica dibuje los trocitos que tenga esa palabra.

#### **Ejercicio 4: Dictado silábico**

Se le entrega al niño una ficha con tiras gráficas para que conteste dibujando cruces o estrellas, en función del número de sílabas que

contienen las palabras que se dicten. Conviene hacer antes un ejemplo con ellos.

### **Ejercicio 5: Segmentación de la primera o última sílaba**

Con la palabra rosa, p.e. Le pedimos que cuando diga el “trocito” /ro/ haga el gesto del silencio y no diga nada. Le preguntamos qué es lo que queda.

### **Ejercicio 6: Ejercicio de rimas**

Se le dice el nombre de una cosa, p. e., moto. Se le pregunta en qué termina. Cuando diga /to/, se le pide cosas que también acaben en /to/: moto, roto...

### **Ejercicio 7: Tren de palabras**

Se trata de que busque palabras que empiecen por la última sílaba de la palabra propuesta.

### **Ejercicio 8: Juego de añadir sílabas al final**

Se le dice: “si a /pelo/ le pongo el trocito /ta/ al final, ¿qué me queda?”. Se le dan más ejemplos y después se les pide que creen ellos mismos. Este ejercicio se puede hacer añadiendo sílabas al principio.

Se le da /caza/ y se le pide que añada /bo/.

### **Ejercicio 9: Segmentación de sílaba en medio de palabra**

Se le enseña la lámina de una mariposa, p. e., y se le pide que diga qué es. Se le pide que saque el trocito /po/ y se le pregunta qué queda. “Marisa”. Más ejemplos: calzado - caldo, pájaro - paro, cabeza -caza...

### **Ejercicio 10: Inversión de sílabas**

Se le pide que cuente los trocitos de la palabra casa, p. e. Pintamos las cruces que tenga. Se le dice que ahora lo diga al revés, empezando por el último trocito. “sa - ca”.

### **Ejercicio 11: Comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra**

Se le enseñan dos láminas: uno y uña. Se le pregunta qué suena igual en esas dos palabras al principio. Se hace también con la sílaba final y la media.

### **Ejercicio 12: Buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial.**

## **2.4.4. COMPRENSIÓN EN LA LECTOESCRITURA.**

### ***Ejercicios de reflexión sobre fonemas (desarrollo de la conciencia fonémica)***

Para ampliar el concepto de “sonido” que el niño ya tiene, los primeros ejercicios tienen como finalidad el hacerle ver que además de los sonidos naturales existen otros sonidos en el habla.

### **Ejercicio 1: Juego de onomatopeyas**

Se le dice que vamos a jugar con los sonidos. Se le presentan sonidos: campana, flauta, timbre... Se le pide que los haga con su voz.

### ***Ejercicio 2: Juego con nombres de niños***

*Se trata de un juego-eco usando los nombres de los niños.*

*”Joseeeeeeeee”, “Ayanaaaaaaaaaaaaa”, “Ethellllllllllllllll”.*

### **Ejercicio 3: Reconocimiento de sonidos al principio de palabra**

Vamos a recordar mi nombre: EEEEEthel. Mi nombre empieza por el sonido[e]. Se pide que diga su nombre alargando el primer sonido. Si el sonido es consonántico habrá que ayudar al niño a aislarlo.

#### **Ejercicio 4: Reconocimiento de sonido fonémico**

Se le pide que haga el sonido del gato. Lo repetimos alargando el sonido inicial: mmmmmmau. Se le dice que piense en palabras que comiencen por ese mismo sonido y las diga.

#### **Ejercicio 5: Segmentación fonémica**

Se le enseña una lámina de un señor feo, por ejemplo, y se le pregunta cómo es ese señor. Feo. Nosotros alargaremos el sonido inicial fffffeo y después le pediremos que cuando diga esa palabra haga el gesto del silencio cuando vaya a pronunciar [f]. Dirá /eo/. Este ejercicio se puede hacer con el sonido medio y final.

#### **Ejercicio 6: Ejercicio de añadir fonemas**

Se hace el sonido del viento [ssssss] y se pide que diga palabras que tengan ese sonido. Más tarde, le decimos que vamos a pronunciar cosas que no significan nada y que él le deberá poner delante el sonido del silencio. “ol”- sssol, “ofá” – sssofá.

#### **Ejercicio 7: Ejercicio de contar segmentos fonémicos**

Comenzamos con la estructura C + V o V + C dada la dificultad para el niño. Articulamos alargando mucho los sonidos [fffffffaaaaa]. Le pedimos que marquen una cruz por cada sonido que oigan.

#### **Ejercicio 8: Reconocimiento del sonido inicial**

Se pronuncia un segmento silábico alargando el sonido inicial: fffffffa. ¿Cuál es el primer sonido de lo que hemos dicho? [fff]. Se invierte después el orden y se articula: [aaaaaaf] y se vuelve a repetir el ejercicio.

#### **Ejercicio 9: Dictado de fonemas**

*Se le entrega al niño una hoja con tiras gráficas. Se le dictan grupos de V + C o C + V.*

### **Ejercicio 10: Inversión de segmentos fónicos**

Pedirle al niño que diga lo mismo que digamos nosotros pero al revés. Le damos la sílaba [fa]. Lo decimos entre los dos al revés. Este ejercicio es muy difícil para los niños. Hay que prestarles muchos apoyos: dibujos, palmadas...

Ejercicio 11: Comparación de segmentos fónicos ¿En qué se parecen [fila] y [foca]?

### **Ejercicio 12: Reconocimiento de fonemas**

Hacemos el sonido de la vaca: [mmmm]. Se le van diciendo palabras y le pedimos que nos pare cada vez que digamos el sonido de la vaca.

### **Ejercicio 13: Añadir segmentos fonémicos**

Vamos a añadir el sonido de la vaca al principio de lo que yo te diga:

[es]...[mmmes]

[esa]...[mmmesa]...

### **Ejercicio 14: Unir segmentos fonémicos**

Vamos a hacer un juego que consiste en juntar los sonidos que yo diga, nos saldrán cosas muy divertidas: [a] + [s] + [a]...

En este pequeño trabajo, he tratado de hacer ver las actividades que se pueden realizar con niños para facilitar una correcta adquisición de la conciencia fonológica.

El conseguir este objetivo les llevará a una correcta adquisición de la lectoescritura. Este mismo tipo de actividades se pueden desarrollar con niños que, con edades superiores, presenten problemas en su lectura o escritura.

Se le entrega una colección de fichas. Se saca una de ellas, por ejemplo: pera. Se le pide que busque otra lámina que empiece por el mismo trocito.

### **Ejercicio 13: Unir segmentos silábicos**

Se le dice que vamos a juntar dos cosas que le vamos a decir: /me/ + /sa/. Se le pide que ponga ejemplos él solo.

#### 2.4.5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA LECTOESCRITURA.

Destaca la importancia de las interacciones sociales puesto que los niños pequeños están sujetos a aprender el modo en que está codificada la información culturalmente significativa que encuentran en todos los contextos sociales donde están presentes. Cuando los niños ingresan a la escuela han estado expuestos a la escritura y a la lectura, aunque quizá su exposición varía en cantidad y en calidad, según los contextos sociales.

Esta exposición informal a la escritura y la lectura no garantiza obviamente que el niño aprenderá a leer y escribir, pero será útil cuando el maestro le enseñe mediante actividades planificadas que aprovechen todos los aspectos significativos de los contextos sociales vividos por el niño.

Con distintos matices se destacan dentro del enfoque, autores como: **Jerome Bruner, Lev Vygotski, Berta Braslavskyy** otros.

Este enfoque considera que el **aprendizaje** comienza en contextos sociales no formales, la interacción con adultos a través de la participación en la cultura de lo escrito, como se registra en la práctica de los cuentos leídos por ejemplo, resulta fundamental.

Vygotsky con su concepto de zona de desarrollo próximo, desarrollada por la psicopedagoga latinoamericana **Mercedes Chaves Jaime**, a través de la *teoría de los espacios vacíos*, explica que el niño no avanza más allá de lo que ya sabe sin la interacción social con adultos o pares que han desarrollado otros saberes.

**3.2.1.4.2. Enfoque constructivista:** La Dra. Emilia Ferreiro y la Dra. Ana Teberosky han investigado y descubierto una progresión en el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, que desarrolla cinco hipótesis sobre la lengua escrita.

**a) Hipótesis pre silábica.** Las niñas y niños tienen una escritura Indiferenciada. Comprende dos hipótesis:

**La primera hipótesis.** Las niñas y niños logran diferenciar la escritura del dibujo, pero no grafican letras convencionales.

**La segunda hipótesis.** Las niñas y niños emplean un variado repertorio de grafías convencionales reguladas por una hipótesis de cantidad mínima (no se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras), otra hipótesis, la de variedad (letras iguales no sirven para leer) y otras relacionadas con la dirección de la escritura y con el abordaje del espacio plano.

**b) Hipótesis silábica.** Las niñas y niños intentan otorgar valor sonoro a cada grafía, pero cada letra representa una sílaba.

**c) Hipótesis silábica-alfabética.** Se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis construidas con anterioridad. Los conflictos se producen, generalmente, por la dificultad de coordinar las diferentes hipótesis, lo que induce a que quien aprende no sea todavía capaz de segmentar convencionalmente las palabras en la frase.

Es una investigación entre el nombre de la sílaba y la representación fonética de las letras.

**d) Hipótesis alfabética.** Las niñas y niños hacen correspondencia entre el fonema y el grafema, alcanzando la denominada hipótesis.

Pero, esta hipótesis alfabética, no es el final del proceso, puesto que quedan por resolver ciertas dificultades que se presentan en la comprensión del sistema, sobre todo en la sintaxis y la ortografía. La Dra. Emilia Ferreiro destaca que el proceso de alfabetización inicial tiene como componentes: la forma de alfabetizar que se elija, la madurez-interés de cada niña/o y, la conceptualización del objeto. Esta última puede darse de dos modos: como representación del lenguaje o como código de transcripción gráfica en unidades sonoras, cuando la conceptualización es de este tipo tiene una consecuencia pedagógica que es la ejercitación de la



discriminación y la adquisición de una técnica en oposición a la comprensión de la naturaleza del sistema de representación del lenguaje.

La pedagoga Myriam Nemirovsky plantea que para revisar la evolución en las hipótesis sobre el sistema de escritura y la lengua escrita (Silábica, silábica-alfabética y alfabética) no necesariamente se debe relacionar con la edad de niñas y niños, porque puede haber algunos de menor edad y de escrituras mucho más avanzadas que la de aquellos de mayor edad; la evolución está determinada por las oportunidades que tiene cada niña/o de interactuar con la escritura y con usuarios de escritura convencional en situaciones donde analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista.

La Dra. Ferreiro asegura que el jardín de infantes debería tener como propósito permitir a niñas y niños la experiencia libre de escribir, ya que se aprende mejor explorando formas y combinaciones para descubrir el sentido de la lectura y la escritura; porque el lenguaje escrito es mucho más que un conjunto de grafías que constituyen un código: es un constructo social, un artefacto, una tecnología cultural, que sirve para transmitir información, expresarse trascendentalmente, apelar a cambios de conducta, compartir obras artísticas, intentar leer en diferentes “datos contextuales”, es decir, en escrituras que están en el mundo circundante en cierto tipo de superficie (envases de alimento, en un periódico, libro, etc.), escuchar la lectura oralizada, leer en voz alta y gozar de una buena historia, ver escribir a los adultos, intentar escribir, reconociendo semejanzas y diferencias sonoras, mediante la producción e interpretación de textos.

#### **2.4.6. NIVELES DE LECTOESCRITURA:** Niveles de conciencia

fonológica puede ser léxica, de rimas, silábica, intrasilábica, fonemica.

- Cuando se toma conciencia de cada una de las palabras que forman una oración hablaremos de CONCIENCIA LÉXICA.
- Cuando se toma conciencia de los sonidos de parte de una palabra hablaremos de CONCIENCIA de RIMAS.
- Cuando tomamos conciencia de las sílabas componentes de las palabras estamos haciendo CONCIENCIA SILÁBICA.
- Cuando tomamos conciencia de los componentes internos de la sílaba hablamos de la CONCIENCIA INTRASILÁBICA y se divide en :onset y la rima.

El onset por lo general está formado por la o las consonantes iniciales de una palabra y la rima es lo que resta.

- El último nivel de adquisición es la conciencia fonémica. Es la habilidad más compleja pues implica reflexionar sobre el elemento más abstracto del habla, que es el fonema.
- El último nivel de adquisición es la conciencia fonémica. Es la habilidad más compleja pues implica reflexionar sobre el elemento más abstracto del habla, que es el fonema.

#### **2.4.7. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA:**

Se acepta la hipótesis de que existe una relación bidireccional entre conciencia fonémica y lectura, pero los otros niveles de conciencia fonológica (silábico e intrasilábico) se adquirirían antes de estar expuestos a la enseñanza lecto. Actualmente, los enfoques más conocidos y trabajados en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura son el método fonético (enseñanza directa), el método silábico (lenguaje integral) y el método holístico (constructivismo), los cuales se describen a continuación:

El primero es el enfoque denominado enseñanza directa es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones

que se agrupan bajo el nombre de "conciencia fonológica" Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una 'transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades. Los defensores de la enseñanza directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real; entonces, es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafía. El enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) es poco importante en la lectura. En resumen, esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (y, en este sentido, que hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender) y que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades (Defior, 1994).

El segundo es, el enfoque del lenguaje integral, fue propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman (1992), quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural" Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:

1. Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc.
2. Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales.
3. La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector.
4. El planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. El maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc.
5. Un punto importante es la idea de cooperación, Es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social.

El tercero es, el enfoque constructivista, el cual propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema. En este enfoque se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos. Tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo (ver, por ejemplo, los trabajos de Emilia Ferreiro, (1990); Ana Teberosky, (1992), y A.M. y Kaufman, (1988). Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura "letrada". Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos

de textos, qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada una y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

Así mismo, parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber o no saber no está determinado por la información que ha dado el profesor. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente, uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, los alumnos tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos (de dos o tres niños) que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir o leer algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. El maestro juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando ésta es necesaria para la resolución de la tarea, y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad, los errores son una parte necesaria del proceso.

Es enfoque comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. De la misma manera, ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

#### **2.4.8. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LOS LOGROS DE APRENDIZAJE:**

1. Comprende y domina los fundamentos y conceptos básicos de la lectura necesarios para su comprensión.
2. Diseña y aplica estrategias didácticas pertinentes para establecer la correlación entre el lenguaje oral y escrito.
3. Desarrolla habilidades que subyacen a la lectura.

4. Entiende el concepto de conciencia fonológica y su importancia para la lectura.
5. Comprende la importancia de su rol al apoyar al estudiante a construir su vocabulario y la fluidez lectora.
6. Diseña estrategias que faciliten la adquisición y comprensión de la lectura.

#### **2.4.9. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

##### **Estrategias de comprensión lectora**

Una estrategia se define en sentido amplio, como un conjunto de operaciones mentales ligadas a ciertas técnicas, que se usan para codificar, analizar y recuperar la información. En este sentido, las estrategias son procesos conscientes e intencionados que favorecen la comprensión, análisis, reflexión, control y valoración de todo lo que se hace. Las operaciones mentales implicadas en una estrategia están directamente dirigidas hacia el logro de un objetivo específico o propósito concreto, favoreciendo el desarrollo de capacidades de análisis, comparación, relación, deducción, opinión y, de ser posible, propone actividades para organizar la información en forma de resúmenes, cuadros, tablas y mapas de ideas.

Ya en el campo de pedagógico, Solé (2000) agrega que las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, su evaluación y posible cambio. Esta afirmación para ella implica:

1. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden.

2. Si se considera que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica en su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que el enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Solé propone el estudio de las siguientes estrategias:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previos a la lectura, durante la lectura).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante los errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido a resumir y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura y después de la lectura).

En resumen, como requisito indispensable para la comprensión se propone el aprendizaje de tres tipos de estrategias: para activar los conocimientos previos del lector, para obtener información proporcionada por el texto y para que el sujeto construya una representación del significado local y global del texto.

### **Estrategias antes de la lectura**

**Anticipación.** Es la capacidad de **activar los conocimientos previos** que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto. Es útil cualquier ejercicio que permita extraer y ordenar la información que los alumnos poseen sobre el tema del texto, antes de leerlo.

Te proponemos ideas para anticipar la lectura:

- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.
- Hacer una lista de las palabras que creemos que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.
- Explicar las palabras clave o difíciles del texto.
- Apuntar todo lo que el alumno sabe sobre un tema X antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas de ideas, etc.

### **CAPÍTULO III**

#### **RESULTADOS EMPÍRICOS Y DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN**

##### **3.1. RESULTADOS EMPÍRICOS.**

###### **Métodos:**

- El método inductivo-deductivo para la información recolectada y para los resultados de la investigación.
- El método analítico-sintético para aplicar la información bibliográfica que se recopile.
- El método estadístico para obtener los resultados de las entrevistas.

###### **Procedimientos:**

- Se aplicará la Guía de observación para el diseño.
- Se organizarán los datos obtenidos.
- Se aplicará la ficha de auto y coevaluación para recolectar datos.
- Se organizarán los datos obtenidos.
- Se aplicará la escala de actitudes para verificar los datos obtenidos en la auto evaluación.



### **Instrumentos:**

- Guías de observación.
- Escala de actitudes.
- Fichas de auto y coevaluación.

## **IV MARCO METODOLÓGICO:**

### **4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo-proporcional, pues consiste en contextualizar un método peruano de lectoescritura para superar la limitada pronunciación en el lenguaje oral de los alumnos de primer grado en la institución educativa N° 81739, utilizando las siguientes técnicas: Guía de observación y evaluación y la ficha de auto y coevaluación.

### **4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA:**

El universo poblacional está constituido por todos los estudiantes de la Institución Educativa N° 81739. La población será de 40 estudiantes del III ciclo y la muestra será de 18 estudiantes que integran el 1º grado del nivel primario.

### **4.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS DATOS:**

#### **Estadística inferencial:**

Es aquella que es consecuente de la investigación experimental, basada en el muestreo. Esta supone la utilización de grupos representativos o muestras y sobre esta base hace inferencias acerca de grandes poblaciones o universos. La idea básica es que los resultados de la estadística inferencial no solo son válidos para el grupo sino para el universo del cual proviene la muestra.

## CONCLUSIONES

- Son muchos los alumnos/as que tiene serias dificultades para comprender los textos que leen.
- La comprensión lectora requiere unas habilidades y competencias que raramente se enseñan a los estudiantes. En la escuela sólo se enseña a leer y no comprender casi nada. Uno de los principales factores del fracaso escolar se debe a la falta de comprensión lectora en los textos.
- He analizado muchos libros de textos escolares y lo único que hay son grandes textos de lectura, cuentos enteros o fragmentos, donde después de estos hay preguntas relacionadas con el texto, y luego el resto ya no tienen nada que ver con la comprensión lectora. Unos libros dan grandes saltos pasando de leer simples frases a leer grandes textos.
- El alumno/a no comprende también lo que lee desde pequeño debido a que cuando les enseñamos lo hacemos por sílabas, o sea lo que es lo mismo leer a saltos, que hace que los niños más pequeños ya no se acuerden de la primera sílaba cuando ya han leído la última. No se leen palabras enteras, y por tanto las palabras a saltos no tiene significado para los alumnos/as. Ejemplo: ga-to,he-la-do, ca-si-ta,...
- En general muchos niños no sienten interés por la lectura ya que les cuenta mucho aprender el proceso de lectura, y cuando ven los enormes textos muchos se aburren, no son textos cercanos a ellos, no son significativos, ni cercanos a su vida diaria, no les enseña a comprenderlos en la Institución Educativa, y las actividades son muy escasas y de poco fomento de comprensión.

## RECOMENDACIONES

- Al final expongo ejemplos de algunas actividades que pienso que pueden ser más divertidas y hacer que los alumnos se expresen mejor y ayudarles a comprender mejor las estructuras de los textos, los distintos textos.
- El aprendizaje de la lectoescritura es uno de los principales retos de la educación. En ocasiones, hace plantear el proceso de adquisición de la lectoescritura y aceptar que este reto supone integrar en un solo proyecto las relaciones existentes entre docente, alumnado y contenido.
- Para iniciarnos en ello es básico comenzar por los conocimientos previos: ¿qué saben sobre el lenguaje?
- Desde pequeños tienen ideas de determinados conceptos lingüísticos aunque no conozcan los significados convencionales de estos conceptos; es decir, llegan a la Institución Educativa con un amplio bagaje de conocimiento sobre lengua y los hechos lingüísticos.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRIA,J(1985)"Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lecto escritura"  
" Infancia y Aprendizaje Paginas 29-79-94.

BRAVO,LBermesolo,J y Pinto, A (1988)"Dislexia Fonemica: Decodificación-  
Codificación Fonemica y Comprensión Lectora Silenciosa" Infancia y Aprendizaje  
Paginas 21-34-44.

DEFIOR, S. (1994).La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura.  
México.

DOLORIER URBANO, Ricardo videos de exposición sobre Entonación en La Lectura.

LOPEZ GARZON Gloria del grupo editorial universitario Enséñame hablar.

MARUNY, L.; MINISTRAL, M., MIRALLES, M.; TEBEROSKY A. y MAURI, T.

Escribir y leer Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje  
escrito de tres a ocho años I, II y III. Ministerio de Educación y Ciencia. Edelvives

MASLOW Abraham Teorías de Motivación. Teoría de la Pirámide de las necesidades

## SITIOS WEB RECOMENDADOS

[es.wikipedia.org/wiki/Lectura](https://es.wikipedia.org/wiki/Lectura)

[servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/lectoescritura](https://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/lectoescritura)

En caché [ww.ugr.es/~fherrera/APLEES.doc](http://ww.ugr.es/~fherrera/APLEES.doc) VYGOTSKY, L. (1979),

## ANEXOS

